

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/271054597>

Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in inklusiven Settings [Individual Education Plans (IEP) in Inclusive Settings]

Article in *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* · December 2012

DOI: 10.2378/vhn2012.art13d

CITATIONS

0

READS

226

1 author:



Timm Albers

Universität Paderborn

19 PUBLICATIONS 24 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

 **Inklusion Europäisch** [View project](#)

Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in inklusiven Settings

Internationale Befunde zur Partizipation von Kind und Familie im Prozess der schulischen Förderplanung

Timm Albers

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund von Inklusion erhalten Individuelle Entwicklungspläne (IEP) zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in allgemeinen Schulen eine wachsende Bedeutung. Das Verfahren zielt darauf ab, den pädagogischen Kontext so zu gestalten, dass auf der Basis von Beobachtungen eine optimale Lern- und Entwicklungsumgebung bereitgestellt wird. Internationale Befunde weisen darauf hin, dass der Perspektive der Eltern und der Kinder innerhalb der Förderplanung ein hoher Stellenwert beigemessen werden muss, da deren Einbindung in die Formulierung von individuellen Förderzielen die Effektivität im Förderprozess steigert (Hackett 2009).

Schlüsselbegriffe: Individuelle Entwicklungspläne, Heterogenität, Partizipation

Individual Education Plans in Inclusive Settings – International Findings on the Participation of Child and Family in the IEP Process

Summary: In view of inclusion, Individual Education Plans (IEP) become increasingly important in supporting pupils with special needs in ordinary schools. The process aims to foster the educational context and to provide a least restrictive environment. International findings suggest that parents and children's perspective must be taken into account when planning individual goals, since participation is said to increase the effectiveness of the IEP (Hackett 2009).

Keywords: Individual Education Plans, heterogeneity, participation

1 Individuelle Entwicklungspläne

In der pädagogischen Praxis erhalten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren eine zunehmende Bedeutung (Viernickel/Völkel 2005; Lipp-Peetz 2007). Insbesondere im Zusammenhang mit der Individualisierung von Lernprozessen in heterogenen Gruppen setzen Individuelle Entwicklungspläne (IEP) darauf, den pädagogischen Kontext so zu gestalten, dass auf Basis der Beobachtungen eine optimale Umgebung geschaffen wird, die an das einzelne Kind entsprechend seiner Res-

ourcen und Lernvoraussetzungen angepasst werden kann (Hebenstreit-Müller/Kühnel 2004; Andres u. a. 2005). Das aus den USA adaptierte Verfahren der IEP geht auf die Umsetzung des Gesetzes zur Förderung von Kindern mit einer Behinderung, *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*, zurück und ist im englischsprachigen Raum als *Individualized Education Plan (USA)* bzw. *Individual Education Plan (England, Kanada)* zur Sicherung der Bildung und Erziehung von Kindern bekannt (Katsiyannis/Maag 2001; Kamens 2004; Lewis 2005).

Mit der Einführung der Feststellung eines individuellen Förderbedarfs anstelle von Sonderschulbedürftigkeit in Deutschland (KMK 1994) ging die Erwartung einher, das „Unbehagen an der Diagnostik“ (Eggert 1997, 71) in der sonderpädagogischen Praxis mithilfe der Dokumentation der individuellen Entwicklung eines Kindes überwinden zu können. Anstelle einer klassifikatorischen Diagnostik, die Kinder aufgrund von Defiziten in bestimmten Kompetenzbereichen einer entsprechenden Sondereinrichtung zuweist, tritt nun die Analyse der Bedingungen, die die Bildung und Entwicklung eines Kindes beeinflussen, damit in der Folge der bestmögliche Förderort gefunden werden kann. Eggert (1997, 67) bezeichnet die Abkehr von der standardisierten Intelligenzdiagnostik hin zu einer Kind-Umfeld-Analyse der Kompetenzen eines Kindes dabei als Paradigmenwechsel in der Diagnostik. Ein Individueller Entwicklungsplan beschreibt zunächst überblickshaft die Stärken und Unterstützungsbedarfe eines Kindes und stellt dann detailliert den Entwicklungsstand des Kindes sowie sein Lern- und Arbeitsverhalten dar. Anhand eines Entwicklungsprotokolls sollen Lernziele, Fördermaßnahmen und Aussagen zum Erfolg der Förderung dokumentiert werden. Die Darstellung der unterschiedlichen Entwicklungsbereiche erfolgt idealtypisch auf der Grundlage von diagnostischen Inventaren (Eggert 1997), die Hilfen zur Strukturierung der Entwicklungsbeobachtung bieten, jedoch nicht standardisiert sind. Bei den diagnostischen Inventaren handelt es sich um Spiele (z. B. im Bereich auditiver Wahrnehmungsfähigkeiten), in denen das Verhalten der Kinder anhand von Beobachtungsbögen interpretiert werden kann.

In der pädagogischen Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland nehmen Individuelle Entwicklungspläne eine wichtige Rolle ein. In den IEP werden Ziele

formuliert, die das Kind innerhalb einer bestimmten Zeit erreichen soll. Eng verbunden damit ist eine Analyse der kindlichen Voraussetzungen unter Einbeziehung seiner Umwelt. Dabei sollen vorschnelle Zuschreibungen aufgrund eines bestimmten Merkmals oder Defizits vermieden werden, und das Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen soll in den Mittelpunkt gestellt werden. Der IEP kann dabei einen Rahmen vorgeben, der die Planung und Fortschreibung von Bildungszielen strukturiert. In inklusiven Settings stellt das Verfahren ein wichtiges Instrument zur Abstimmung der Interessen der Kinder und Familien mit denen der pädagogischen und therapeutischen Fachkräfte dar. Es dient zur Analyse von Risiko- und Schutzfaktoren für die kindliche Entwicklung und soll Bildungspotenziale im schulischen Alltag analysieren (Eggert 1997). Im Unterschied zu Sondereinrichtungen wird es in inklusiven Settings zukünftig die Aufgabe aller beteiligten pädagogischen Fachkräfte sein, die Beobachtungen an Kindern mit Behinderung zu dokumentieren und Fördermaßnahmen zu formulieren.

Der vorliegende Beitrag liefert zunächst einen Überblick über den fachlichen und bildungspolitischen Diskussionsstand und stellt Fragen zur Bedeutung der Mitwirkung von Eltern und Kindern innerhalb der Individuellen Förder- und Entwicklungsplanung. Aufgrund der fehlenden empirischen Basis in der deutschsprachigen Forschungslandschaft sollen diese Fragen anhand einer Synopse von zehn amerikanischen Studien beantwortet werden. Die Bedeutung der Ergebnisse für die pädagogische Praxis wird diskutiert. Abschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention reflektiert und Gelingensbedingungen bei der Anwendung Individueller Entwicklungspläne in der pädagogischen Praxis formuliert.

2 Diskussionsstand

Im Zusammenhang mit dem Einsatz von Individuellen Entwicklungsplänen (IEP) für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf steht der bildungspolitischen Bedeutung eine fehlende empirische und theoretische Fundierung dieser Verfahren gegenüber (Eggert 1997; Pierangelo/Giuliani 2007). So finden sich in der deutschsprachigen Literatur bisher keine systematischen Analysen individueller Entwicklungs- und Förderpläne auf der Ebene der Auswirkungen auf unterrichtliche Prozesse. Die Literatur setzt sich vielmehr mit den Formen und Praktiken der Förderplanung im pädagogischen Alltag auseinander (Arnold/Kretschmann 2002; Mutzeck 2003). Auf der konzeptionellen Ebene mündet die Kritik Eggerts an Diagnostik und Therapie im medizinischen Modell in Forderungen nach einer systemischen Diagnostik, die Beziehungen zwischen dem beschreibenden System als Individuum (und im Team) und dem beschriebenen System der Familie, Kindergruppe, Klasse usw. herstellt (Eggert 1997, 242). Kinder und Jugendliche werden in diesem Kontext als in sich ausbalanciertes oder instabiles Human-Öko-System verstanden, das sich in ständiger Auseinandersetzung mit der Familie, Peergruppe, Schule, Fachkraft usw. befindet. Im Unterschied zur Erfassung von Teilleistungen in der standardisierten Diagnostik versucht der systemische Ansatz vielmehr die komplexen Beziehungen zwischen den Teilkomponenten eines Systems zu beschreiben. In Kenntnis der mangelnden Prognostizität, der Eigendynamik von Systemen und der Komplexität, die Systembeziehungen darstellen zu können, muss Diagnostik in der Konsequenz als sozialer Prozess verstanden werden, in welchem die Beteiligten (Peers, Kinder und Jugendliche, Erziehungsberechtigte, pädagogische und therapeutische Fachkräfte) mit ihren unterschiedlichen Perspektiven zur Konstruktion der Wirklichkeit beitragen (ebd.).

Feyerer (2009) legt in diesem Kontext eine Bestandsaufnahme der Situation in Österreich im Rahmen des Projekts ‚Entwicklung nachhaltiger Strategien zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im sonderpädagogischen Bereich‘ vor, auf deren Grundlage er Struktur- und Prozessstandards für die Praxis formuliert. Im Unterschied zu skandinavischen Ländern, den USA und Kanada hat die Einbindung der Eltern und der Schülerinnen und Schüler in den Prozess der Förderplanung in Österreich einen vergleichsweise geringen Stellenwert. In der Folge reduziert sich der in den anderen Ländern als zentral beschriebene systemische, prozess- und reflexionsorientierte Charakter des Verfahrens. Der von Eggert (1997) geforderte Paradigmenwechsel in der Diagnostik findet in der deutschsprachigen Praxis der Individuellen Entwicklungsplanung also nicht statt.

In der internationalen Literatur wird das Recht auf Einbeziehung von Eltern und Kind in den IEP-Prozess von Goepel (2009, 126) besonders betont: „Both parents and children should be actively involved in the decisions that surround the child’s special educational need. In particular, it acknowledges the unique knowledge that children have of their own needs and advocates that they should take part in the setting and evaluating of Individual Education Plan (IEP) targets.“ In ihrer Einzelfallstudie mit Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter arbeitet die Autorin einen Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg und der Übereinstimmung der Zielsetzungen von Lehrkraft und Kind heraus. Mueller (2009) sieht in den IEP darüber hinaus die Möglichkeit eines institutionalisierten Rahmens, Konflikte zwischen Eltern und Lehrkräften zu lösen.

Black u. a. (2008) haben gezeigt, dass der Einsatz von Individuellen Entwicklungsplänen zu einer Leistungssteigerung bei Lehrenden und Schülern führen kann, da konkrete Zielsetzungen gemeinsam verfolgt werden. Spezif-

zierend weisen Branding u. a. (2009) in der Analyse der Unterschiede zwischen lehrerzentrierten und schülerzentrierten Planungssitzungen von individuellen Entwicklungsplänen nach, dass die Initiative der Schülerinnen und Schüler mit einer Qualitätssteigerung der Förderplanung einhergeht. Dies erhält insofern Bedeutung, als die Erwartungshaltungen von Eltern und Kindern gegenüber der Formulierung individueller Entwicklungspläne durch die Schule deutlich negativ besetzt sind, was zu einem Verlust an Effektivität im Förderprozess führt (Hackett 2009). Auch Fish (2008) betont, dass die Akzeptanz und Unterstützung der Eltern bezogen auf die Nachvollziehbarkeit des Förderprozesses davon abhängt, inwieweit sie in den Ablauf eingebunden sind.

Die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an IEP-Sitzungen allein reicht indes nicht aus, Bildungsprozesse effektiv zu gestalten. Konrad (2008) betont vielmehr die Bedeutung einer selbstbestimmten Partizipation an der Planung. Hierzu ist insbesondere bei jungen Kindern die Fähigkeit zur Formulierung eigener Ziele nötig. Danneker/Bottge (2009) konstatieren in ihren Beobachtungen jedoch, dass der Anspruch der Kindzentrierung im Rahmen des IEP-Prozesses nur selten erfüllt wird, obwohl auch Kinder mit Behinderung bereits im Primarbereich zur selbstbestimmten Planung von schulischen Zielen in der Lage sind (Agran/Hughes 2008). Der Zweifel an der Umsetzbarkeit der eigenen Perspektiven von Menschen mit Behinderungen kann durch das Verfahren der persönlichen Zukunftsplanung mit Unterstützernetzen überwunden werden (Boban 2007). Sind Menschen aufgrund sprachlicher oder kognitiver Einschränkungen nicht dazu in der Lage, Bedürfnisse zu artikulieren, nehmen Gleichaltrige, Familienmitglieder, Freunde und Fachleute die wichtige Funktion ein, die nonverbalen Signale der „Fokusperson“ zu deuten und ihre unterschiedlichen Positionen in den Planungsprozess mit einzubeziehen.

3 Fragestellungen

Die internationalen Studien zum Thema Individuelle Entwicklungsplanung sind in ihrem Design (Einzelfallstudien, Quer- und Längsschnittstudien unter Verwendung qualitativer bzw. quantitativer Methodik) und in der Darstellung der Ergebnisse (Lerneffekte, Auswirkungen auf die Arbeit der Lehrkräfte, Bedeutung der Erziehungsberechtigten) als heterogen zu beschreiben. Eine Synthese der Ergebnisse insbesondere mit den Implikationen für den deutschsprachigen Raum steht aus, ist aber angesichts der von der European Agency (2009) vorgeschlagenen Zielvereinbarung zur Individualisierung von Bildungsprozessen und der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (Vereinte Nationen 2008) von großer Bedeutung für die pädagogische Praxis in Bildungseinrichtungen. Vor dem Hintergrund des dargestellten Widerspruchs zwischen theoretischem Anspruch und pädagogischer Praxis im Kontext der Individuellen Förder- und Entwicklungsplanung ergeben sich für die vorliegende Synopse daher folgende Fragen:

- Welchen Stellenwert nimmt die Partizipation der Eltern bei der Individuellen Entwicklungsplanung ein?
- Welchen Stellenwert erhält die Beteiligung des Kindes bei der Formulierung von Bildungs- und Entwicklungszielen?
- Welche Implikationen ergeben sich aus den Befunden für die Gestaltung von Konzepten zur individuellen Dokumentation von Bildungsprozessen in der Schule?

In der vorliegenden Synopse erfolgte die Auswahl der internationalen empirischen Studien zur Effektivität von Individuellen Entwicklungsplänen über eine online-Recherche bei einschlägigen Publikationsdatenbanken (Scopus/Sciencedirect, Wiley Interscience, Web of Knowledge, Google Scholar, Eric, Sage, PsycNet). In die Analyse einbezogen wurden alle

englischsprachigen Beiträge, die mithilfe der Schlüsselwörter ‚Individual Education Plan‘, ‚Individualized Education Plan‘ bzw. ‚IEP‘ in peer-referierten Zeitschriften publiziert wurden, sowie weitere Beiträge, die mithilfe der ‚pearl growing‘-Methode (Hinweise auf relevante Studien in den gesichteten Beiträgen) identifiziert wurden. Die Orientierung an diesen formalen Kriterien wird als Vorgehensweise vorgeschlagen, um ein möglichst breites Spektrum an Untersuchungen in die Auswertung einbeziehen zu können (Barnett-Page/Thomas 2009). Die Studien wurden daraufhin in ihrer inhaltlichen Relevanz bezüglich des Kriteriums Partizipation von Eltern und Kindern geprüft. In die Analyse einbezogen wurden schließlich neun qualitative Studien und eine quantitative Erhebung (Gerber u. a. 1986) aus den Jahren 1980 bis 2009.

4 Ergebnisse

4.1 Einordnung der Studien

Die Einordnung der in der Recherche erfassten Studien erfolgt entsprechend der von Banning (2003) formulierten Vorgehensweise bei einer qualitativen Meta-Analyse nach folgendem Schema: Autoren, Titel der Studie, Kurzzusammenfassung mit den erfassten Variablen, der Zielgruppe und dem Kontext der Erhebung. Die Darstellung erfolgt alphabetisch.

Agran, M.; Hughes, C. (2008): Asking Student Input: Students' Opinion Regarding their Individualized Education Program Involvement

Ausgehend von der Tatsache, dass in den USA ein großes bildungspolitisches Interesse an der Entwicklung von Selbstständigkeit und der Fähigkeit zur Formulierung eigener Zielsetzungen besteht, zielt die vorliegende Befragung darauf ab, den Stellenwert der Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit einer

geistigen Behinderung im IEP-Prozess zu erfassen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass trotz der bereitgestellten Hilfsmittel zur Erfassung der Schülerperspektive kaum Gelegenheiten geboten wurden, aktiv am Prozess der individuellen Entwicklungsplanung teilhaben zu können.

Barnes, K.J.; Turner K.D. (2001): Team Collaborative Practices Between Teachers and Occupational Therapists

Die deskriptive Korrelationsstudie aus den USA stellt mithilfe eines Fragebogens die Kooperation zwischen pädagogischen und therapeutischen Fachkräften in öffentlichen Schulen und Kindertageseinrichtungen dar. Sie arbeitet zudem einen Zusammenhang zwischen den in den IEP vereinbarten Förderzielen von pädagogischen Fachkräften und Therapeuten und der Kompetenzentwicklung der Kinder heraus. Das Sample setzte sich aus 40 Fachkräften zusammen. Die Ergebnisse zeigen, dass die pädagogischen und therapeutischen Fachkräfte eine Vielzahl an Kooperationsformen einsetzten: Gemeinsames Formulieren von Förderzielen, gemeinsame Arbeit im Klassenzimmer, gemeinsame Überprüfung von Lernerfolgen und die Beobachtung des Entwicklungsprozesses. Die Kooperation zwischen pädagogischem und therapeutischem Fachpersonal steht in Korrelation zu den Entwicklungsfortschritten der Kinder.

Branding, D. u. a. (2009): Perceptions of Self-termination by Special Education and Rehabilitation Practitioners Based on Viewing a Self-directed IEP Versus an External-directed IEP Meeting

Die Studie untersucht die Selbstbestimmung von Schülerinnen und Schülern im IEP-Prozess in der Wahrnehmung von sonder- und heilpädagogischen Fachkräften in den USA, nachdem ihnen jeweils ein Video mit einer Simulation einer selbstbestimmten IEP-Sitzung gegenüber einer fremdbestimmten IEP-Sit-

zung mit einer Schülerin mit einer leichten geistigen Beeinträchtigung gezeigt wurde. Die Teilnehmer der Studie zeigten eine höhere Sensibilität gegenüber der Fähigkeit zur Partizipation am IEP-Prozess beim Ansehen der selbstbestimmten Sitzung. Darüber hinaus wurde die selbstbestimmte IEP-Sitzung als diejenige mit der höheren Qualität bewertet.

Danneker, J.E.; Bottge, B.A. (2009): Benefits of and Barriers to Elementary Student-led Individualized Education Programs

Die Autoren stellen die Unterstützung des selbstbestimmten Lebens und Lernens als eine zentrale Aufgabe der Sonderpädagogik heraus, weisen aber gleichzeitig darauf hin, dass dies in der pädagogischen Praxis nur selten erreicht wird. Die Einzelfallstudie untersucht die Erfahrungen von vier Grundschulern mit Behinderung, denen während eines vorbereitenden Trainings beigebracht wurde, eigene Ziele innerhalb der Individuellen Entwicklungsplanung zu formulieren. Die Beobachtungen der IEP-Planungstreffen und vertiefende Interviews mit Eltern, Lehrkräften und Schülern ergaben, dass Kinder im Grundschulalter in hohem Maße zur Informationsgewinnung in der Kind-Umfeld-Analyse beitragen können.

Fish, W.W. (2008): The IEP Meeting: Perceptions of Parents of Students Who Receive Special Education Services

In der vorliegenden Studie wird die elterliche Perspektive innerhalb des IEP-Programms analysiert. Einbezogen wurden 51 Eltern von Kindern, die sonderpädagogische Unterstützung erhielten. Die Mehrheit der Befragten berichtete von positiven Erfahrungen während der Teilnahme an IEP-Planungssitzungen, da die elterliche Perspektive von Lehrkräften wertgeschätzt wurde. Die meisten Eltern zeigten sich darüber hinaus zufrieden mit der Nachvollziehbarkeit des IEP-Verfahrens.

Gerber, P.J. u.a. (1986): Special Educators' Perceptions of Parental Participation in the Individual Education Plan Process

Die Ergebnisse des Surveys von 144 sonderpädagogischen Fachkräften zeigen, dass nur 50 % der Befragten dem Beitrag der Eltern im IEP-Prozess eine signifikante Bedeutung beimessen. 70 % sprechen sich für die Option aus, dass Eltern auf ihr Recht zur Teilnahme an IEP-Sitzungen verzichten; 44 % nehmen die IEP-Treffen als reine Formalität wahr; 39 % berichten, dass Eltern den IEP-Prozess als einschüchternd erleben.

Goepel, J. (2009): Constructing the Individual Education Plan: Confusion or Collaboration?

Anhand einer Einzelfallstudie beantwortet die Autorin die Frage, inwiefern Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte in der Bestimmung der kindlichen Bedürfnisse übereinstimmen und welches Gewicht dabei die Perspektive des Kindes bei der Formulierung von Förderzielen erhält. Die Ergebnisse zeigen, dass einige Kinder beobachtet wurden, die durchaus aktiv an Zielen im Rahmen des IEP mitarbeiteten, die allein von Lehrkräften formuliert wurden. Andere Kinder wiederum zeigten wenig Engagement bei Lernprozessen, wenn ihre Perspektive von den Lehrkräften nicht berücksichtigt wurde.

Goldstein, S. u.a. (1980): An Observational Analysis of the IEP Conference

Die Beobachtungsstudie weist auf die Bedeutung der Einbeziehung von Eltern in den IEP-Prozess hin. Die untersuchten IEP-Planungssitzungen waren durch eine deutliche Dominanz der Lehrkraft und eine rezipierende Rolle der Eltern gekennzeichnet.

Test, D.W. u.a. (2004): Student Involvement in Individualized Education Program Meetings

Die Literaturstudie der Autoren arbeitet die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern im IEP-Prozess heraus. Die Ergebnisse zeigen,

dass auch Schülerinnen und Schüler mit einem großen Behinderungsspektrum aktiv an der Formulierung von Förderzielen teilhaben konnten. Darüber hinaus erwiesen sich auch Programme als effektiv, die Strategien zur Teilhabe vermittelten.

Thoma, C. A., u. a. (2001): Student Involvement in Transition Planning: Unheard Voices

Die Studie mit 8 Schülerinnen und Schülern mit moderaten bis schweren Beeinträchtigungen während des letzten High School Jahres beleuchtet die Art der Beteiligung bei der Planung des Übergangs in den Beruf. Die Ergebnisse zeigen ein geringes Engagement der Lehrkräfte und Eltern bei der Vorbereitung auf den neuen Lebensabschnitt, die Vorstellungen der Schüler selbst blieben unberücksichtigt.

4.2 Synthese

Die zitierten Studien richten ihren Blick auf das Phänomen IEP aus dem Blickwinkel der Kinder und Jugendlichen sowie der Eltern und der Fachkräfte. Zum einen wird nach der Effektivität des Verfahrens gefragt, zum andern danach, inwiefern das Mitbestimmungsrecht von Eltern und Kindern eingehalten und welche Bedeutung ihm durch die pädagogischen Fachkräfte beigemessen wird.

Beleuchtet man die Perspektive der Kinder und Jugendlichen, so zeigt sich, dass Kinder mit unterschiedlichen, auch schweren Beeinträchtigungen durchaus in der Lage sind, zur Formulierung von Förderzielen beizutragen (Test u. a. 2004). Die betroffenen Kinder und Jugendlichen leisten damit einen hohen Beitrag zur Informationsgewinnung bei der Analyse von Risiko- und Schutzfaktoren in ihrer Umwelt (Danneker/Bottge 2009). Diesem Befund stehen die Ergebnisse von Agran und Hughes (2008) gegenüber, die in ihrer Erhebung kaum eine Möglichkeit für Kinder gefunden haben, sich aktiv in den IEP-Prozess

einbringen zu können, und dies trotz der gesetzlichen Verankerung von Teilhabe für Kinder und Jugendliche. In der Konsequenz stellt Goepel (2009) fest, dass eine fehlende Mitwirkung bei der Zielformulierung mit einem fehlenden Engagement beim Erreichen der fremdbestimmten Zielsetzungen einhergeht.

Aus der Perspektive der pädagogischen Fachkräfte wird die Teilhabe von Kindern als Qualitätsmerkmal anerkannt (Branding u. a. 2009), allerdings werden die Planungssitzungen innerhalb des IEP-Prozesses von einem großen Teil der Befragten als Formalität betrachtet, und der Teilnahme der Eltern wird eine geringe Bedeutung beigemessen (Gerber u. a. 1986). Die Konsequenzen für die pädagogische Praxis bestätigen sich in den Beobachtungen des Autorenteam um Goldstein (1980), welches die Dominanz der Lehrkräfte herausstellt. Wenn die Eltern in den Förderprozess eingebunden werden, berichten diese jedoch von einer großen Wertschätzung, die ihnen von den pädagogischen Fachkräften entgegengebracht wird (Fish 2008).

Die Studien weisen insgesamt auf einen Professionalisierungsbedarf von pädagogischen Fachkräften hin, der mit dem Einsatz von Individuellen Entwicklungsplänen einhergeht: Branding u. a. (2009) zeigen, dass eine Sensibilisierung von Fachkräften für die aktive Teilhabe von Schülerinnen und Schülern durch Videos gelingen kann. In diesem Zusammenhang werden zudem Programme als effektiv beschrieben, die den Kindern in Schulen und Kindertageseinrichtungen Strategien vermitteln, sich selbst in den IEP-Prozess einzubringen (Test u. a. 2004). Setzt man diesen Befund in Beziehung zu der Erkenntnis, dass auch Kinder mit einer gravierenden Beeinträchtigung durchaus dazu in der Lage sind, die eigene Perspektive in die Entwicklungsplanung einzubringen (Test u. a. 2004; Danneker/Bottge 2009), stellt dies eine bedeutsame Voraussetzung für selbstbestimmte Teilhabe an Bildungs- und Entwicklungsprozessen dar.

Potenzial liegt darüber hinaus auch in der Schulung der Fachkräfte, die in den IEP formulierten Förderziele in Alltagssituationen zu implementieren (Horn u. a. 2001). Als Gelingenbedingung einer am geringsten einschränkenden Bildungs- und Lernumgebung wird jedoch nicht nur die Partizipation von Eltern und Kindern formuliert, sondern auch die Bedeutung der Zusammenarbeit mit medizinisch-therapeutischem Fachpersonal hervorgehoben (Barnes/Turner 2001).

5 Diskussion

In der hier vorgenommenen Analyse amerikanischer Studien werden Forschungsbedarfe offensichtlich, die auch für eine empirische Fundierung des IEP-Verfahrens in deutschsprachigen Ländern genutzt werden können. In Bezug auf die Umsetzung der Individuellen Entwicklungsplanung in der Praxis zeigt sich, dass der in den USA gesetzlich verankerte Anspruch auf Teilhabe in den IEP-Planungssitzungen nicht auch zwangsläufig eine Entsprechung in der pädagogischen Wirklichkeit findet.

Auch wenn man die Studien unter Berücksichtigung des zeitlichen Kontextes betrachtet, in dem sie durchgeführt wurden, werden die Ergebnisse von Goldstein u. a. (1980) und Gerber u. a. (1986) im Hinblick auf die Nichtberücksichtigung elterlicher und kindlicher Interessen in aktuellen Erhebungen bestätigt (Agran/Hughes 2008; Goepel 2009).

An den Ergebnissen wird weiterhin deutlich, dass der hohe inhaltliche Anspruch des Verfahrens im Sinne einer Überwindung von klassifikatorischer Diagnostik hin zu einer Analyse von Risiko- und Schutzfaktoren als Grundlage selbstbestimmter Bildungs- und Lernprozesse nicht immer eingelöst wird. Hier zeigen die Ergebnisse von Fish (2008) jedoch, dass die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern im Rahmen

der Individuellen Entwicklungsplanung positiv wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang spielt die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern, wie sie zum Beispiel von Branding u. a. (2009) vorgeschlagen wird, bei der Einführung des IEP-Verfahrens eine entscheidende Rolle. Aussagen zur Nachhaltigkeit derartiger Fortbildungen bleiben jedoch aus.

Die Aussagekraft der überwiegend aus Einzelfallstudien gewonnenen Erkenntnisse muss ebenso wie die Übertragbarkeit auf europäische Bildungssysteme insgesamt vorsichtig interpretiert werden. Die Einzelergebnisse unterstreichen allerdings deutlich den Bedarf an umfassenden Erhebungen, die die elterliche, kindliche, pädagogische und therapeutische Perspektive bei der Erstellung von Individuellen Entwicklungsplänen berücksichtigen und die Teilhabe in Beziehung zum Entwicklungsprozess des Kindes setzen.

Überdies kann festgestellt werden, dass sich trotz der hohen bildungspolitischen Bedeutung in der internationalen Literatur kaum eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen von Individuellen Entwicklungsplänen findet. Eine Ursache dafür könnte in der Zielsetzung der Individuellen Entwicklungspläne liegen, die darauf ausgerichtet ist, kurz- und langfristige Fördermaßnahmen für ein Kind zu formulieren, die möglichst gut evaluierbar sind und sich in der Regel ausschließlich auf pädagogische Prozesse innerhalb der Bildungsinstitution fokussieren. Das Kind nimmt dabei eine Rolle ein, die der aktuellen Sichtweise vom Kind als aktivem Gestalter des eigenen Lebens entgegensteht. Goddard (2003) bezeichnet in seiner Kritik an den IEP die darin formulierten Ziele entsprechend als fragmentarisch, verkürzt und nicht lebensweltbezogen.

Die hier dargestellten internationalen Forschungsbefunde stimmen mit der Kritik von Ines Boban und Andreas Hinz (2003) überein,

die einen Förderbegriff als kontraproduktiv bezeichnen, der die Lehrkräfte als aktive und die Schülerinnen und Schüler als passive, zu fördernde Teile betrachtet. Sie betonen vielmehr die Bedeutung von Verfahren, die den Kindern und Jugendlichen und ihren Familien Selbstbestimmung und Partizipation bei der Planung von Lern- und Entwicklungszielen ermöglichen.

6 Fazit und Ausblick

Während sich in den letzten Jahren das Umdenken in der Diagnostik und pädagogischen Praxis weg von einer defizitorientierten Sicht hin zu einer Berücksichtigung der Stärken eines Kindes durchgesetzt hat, führt dies im Rahmen der Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen zu einem Problem, das in der Fachdiskussion als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ bekannt ist (Füssel/Kretschmann 1993, 43). Erst wenn bei Schülerinnen und Schülern ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wird, werden die zur Förderung benötigten Stunden zugewiesen. Ebenso erhalten Kinder im Vorschulalter in der Regel nur dann die notwendige heilpädagogische Unterstützung, wenn die Unterstützungsbedarfe regelmäßig durch Entwicklungsdokumentationen belegt werden. Dass ein Individueller Entwicklungsplan insbesondere die Defizite eines Kindes herausarbeitet, ist jedoch fachlich nicht vertretbar und steht dem Anspruch eines inklusiven Bildungssystems entgegen, welches auf Kategorisierungen und Unterscheidungen verzichten möchte.

Cooper (1996, 118) fasst die Kritik an der Praxis der Individuellen Entwicklungsplanung entsprechend zusammen und stellt Bedingungen an die Aussagekraft von Dokumentationsverfahren: „(...) IEPs can be seen as potentially invaluable in serving the specific and individual educational needs of a wide range of pupils.

The IEP alone (or any other document for that matter) will not achieve these ends.“ Goodman (1993) schlägt daher vor, das Spektrum der Dokumentationsmethoden durch den Einsatz von Portfolios, Videos und Interviews zu erweitern und den Fokus der Evaluation nicht auf das Erreichen von Lernzielen, sondern auf die Gestaltung der Lernumgebung mit unterschiedlichen Methoden zu richten.

Die Effektivität des Einsatzes von Individuellen Entwicklungsplänen ist in Anbetracht der vorliegenden Ergebnisse zu einem großen Teil davon abhängig, ob es gelingt, Eltern und Kinder in den Prozess der Individuellen Entwicklungsplanung einzubeziehen. Gelingt dies, nähert sich auch die Datenbasis, auf deren Grundlage die Ziele eines Kindes formuliert werden, der kindlichen Lebenswelt an. Für die deutschsprachige Forschungslandschaft fehlen jedoch Untersuchungen, die die Umsetzung von in IEPs formulierten Förderzielen im Unterricht fokussieren und die Effektivität hinsichtlich schulischer Lernprozesse überprüfen.

Literatur

- Agran, M.; Hughes, C. (2008): Asking Student Input: Students' Opinion Regarding their Individualized Education Program Involvement. In: *Career Development for Exceptional Individuals* 31 (2), 69–76
- Andres, B.; Laewen, H.-J.; Pesch, L. (Hrsg.) (2005): *Elementare Bildung. Handlungskonzepte und Instrumente. Band 2.* Berlin: verlag das netz
- Arnold, K.-H.; Kretschmann, R. (2002): Förderdiagnostik, Förderplan und Förderkontakt: Von der Eingangsdiagnose zu Förderungs- und Fortschreibungsdiagnosen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, 266–271
- Banning, J.H. (2003): *Ecological Triangulation: A Framework for Qualitative Syntheses.* Stockholm: o.V.
- Barnes, K.J.; Turner K.D. (2001): Team Collaborative Practices Between Teachers and Occupational Therapists. In: *American Journal of Occupational Therapy* 55, 83–89

- Barnett-Page, E.; Thomas, J. (2009): Methods for the Synthesis of Qualitative Research: A Critical Review. In: *BMC Medical Research Methodology* 9 (59), 1–11
- Black, L.; Neel, J. H.; Benson G. (2008): NCTAF/GSU Induction Project. Final Report. National Commission on Teaching and America's Future. Georgia: o.V.
- Boban, I. (2007): Moderation Persönlicher Zukunftsplanung in einem Unterstützerkreis. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/boban-moderation.html>, 1.2.2012
- Boban, I.; Hinz, A. (2003): Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann?? In: Mutzeck, W. (Hrsg.): *Förderplanung*. Weinheim: Beltz, 131–144
- Branding, D.; Bates, P.; Miner, C. (2009): Perceptions of Self-determination by Special Education and Rehabilitation Practitioners Based on Viewing a Self-directed IEP Versus an External-directed IEP Meeting. In: *Research in Developmental Disabilities* 30, 755–762
- Cooper, P. (1996): Are Individual Education Plans a Waste of Paper? In: *British Journal of Special Education* 23, 115–119
- Danneker, J.E.; Bottge, B.A. (2009): Benefits of and Barriers to Elementary Student-Led Individualized Education Programs. In: *Remedial and Special Education* 30, 225–233
- Eggert, D. (1997): *Von den Stärken ausgehen*. Dortmund: Borgmann
- European Agency (2009): *Assessment in Inclusive Settings. Key Issues for Policy and Practice*. Online unter: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice/Assessment-EN.pdf>, 3.10.2012
- Feyerer, E. (2009): Individuelle Förderpläne als Grundlage individualisierter Erziehung, Bildung und Unterrichtung in Österreich. *Zeitschrift für Inklusion-online.net* 1/09. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/22/32>, 1.2.2012
- Fish, W.W. (2008): The IEP Meeting: Perceptions of Parents of Students Who Receive Special Education Services. In: *Preventing School Failure* 53, 8–14
- Füssel, H.-P.; Kretschmann, R. (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder*. Witterschlick/Bonn: Wehle
- Gerber, P.J.; Banbury, M.M.; Miller, J.H.; Griffin, H.C. (1986): Special Educators' Perceptions of Parental Participation in the Individual Education Plan Process. In: *Psychology in the Schools* 23, 158–163
- Goddard, A. (2003): The Role of Individual Education Plans/Programmes in Special Education: A Critique. In: *Support for Learning* 12, 170–174
- Goepel, J. (2009): Constructing the Individual Education Plan: Confusion or Collaboration? In: *Support for Learning* 24, 126–132
- Goldstein, S.; Strickland, B.; Turnbull, A.P.; Curry, L. (1980): An Observational Analysis of the IEP Conference. In: *Exceptional Children* 46, 278–286
- Goodman, J.F. (1993): The Individualized Education Program. A Retrospective Critique. In: *Journal of Special Education* 26, 408–422
- Hackett, P. (2009): Everybody Wins: How to Be an Effective Member of Your Child's IEP Team. In: *Exceptional Parent* 39 (3), 30–32
- Hebenstreit-Müller, S.; Kühnel, B. (Hrsg.) (2004): *Kinderbeobachtung in Kitas*. Berlin: Dohrmann
- Horn, E.; Lieber, J.; Li, S.; Sandall, S.; Schwartz, I. (2001): Supporting Young Children's IEP Goals in Inclusive Settings Through Embedded Learning Opportunities. In: *Topics in Early Childhood Special Education* 20, 208–223
- Kamens, M.W. (2004): Learning to Write IEPs: A Personalized, Reflective Approach for Preservice Teachers. In: *Intervention in School and Clinic* 40, 76–80
- Katsiyannis, A.; Maag, J.W. (2001): Educational Methodologies: Legal and Practical Considerations. In: *Preventing School Failure* 46, 31–36
- KMK (1994): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Online unter: <http://www.nibis.de/~infosos/kmk-hauptseite.htm>, 1.2.2012
- Konrad, M. (2008): 20 Ways to Involve Students in the IEP Process. In: *Intervention in School and Clinic* 43, 236–239
- Lewis, A. C. (2005): The Old, New IDEA. In: *The Education Digest* 70 (5), 68–70
- Lipp-Peetz, C. (Hrsg.) (2007): *Praxis Beobachtung. Auf dem Weg zu individuellen Bildungs- und Erziehungsplänen*. Berlin: Cornelsen

- Mueller, T.G. (2009): IEP Facilitation: A Promising Approach to Resolving Conflicts between Families and Schools. In: *Teaching Exceptional Children* 41 (3), 60–67
- Mutzeck, W. (Hrsg.) (2003): *Förderplanung*. Weinheim: Beltz
- Pierangelo, R.; Giuliani, G.A. (2007): *Understanding, Developing, and Writing Effective IEPs: A Step-by-Step Guide for Educators*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Test, D.W.; Mason, C.; Hughes, C.; Konrad, M.; Neale, M.; Wood, W.M. (2004): Student Involvement in Individualized Education Program Meetings. In: *Exceptional Children* 70, 391–412
- Thoma, C.A.; Rogan, P.; Baker, S.R. (2001): Student Involvement in Transition Planning: Unheard Voices. In: *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* 36, 16–29
- Vereinte Nationen (2008): *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Online unter: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/iar61106-dbgbl.pdf>, 12.2.2012
- Viernickel, S.; Völkel, P. (2005): *Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg: Herder

Anschrift des Autors

Jun. Prof. Dr. Timm Albers
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Institut für Bildungswissenschaft
Bismarckstraße 10
D–76133 Karlsruhe
albers@ph-karlsruhe.de
++49 (0)721 9254996